

## A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA DE PARTIDA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2 POR SURDOS E HISPÂNICOS

Ernando Pinheiro Chaves<sup>236</sup>

Juliana Paiva Santiago<sup>237</sup>

### RESUMO

Este trabalho tenciona examinar a interferência da língua de partida (Espanhol e Libras) do aprendiz em estágio avançado na produção escrita de português como segunda língua. Para tanto, revisitaremos os conceitos de interlíngua (STERN, 1970; SELINKER, 1972; KRASHEN, 1974; BROCHADO, 2003), da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1968), e de aspectos da aprendizagem da produção escrita em L2 por surdos e hispânicos (ALMEIDA FILHO, 2001; QUADROS e SCHMIEDT, 2006), a fim de fazer uma análise qualitativa e de características motivadas pelas interferências de L1 presentes no texto de L2. O processo de interlíngua, embora caracterizado como estágio natural de aprendizagem de segunda língua, culmina na geração de erros peculiares advindos da mescla, ora das estruturas sistemáticas dos idiomas, ora do entrelaçamento das duas culturas (provindas da L1 e L2) durante o processo de reconhecimento e de separação dos sistemas linguísticos. Com o estágio interlingual inicial superado, percebe-se, no entanto, aspectos linguísticos que permanecem fossilizados em interlíngua, mesmo quando o aprendiz já se encontra de posse do novo sistema, comunicando-se parcialmente e/ou eficazmente em L2. Para tanto, apresentamos uma análise de quatro produções escritas em português como L2, cujos autores são dois sujeitos hispânicos e dois sujeitos surdos, com idades entre 23-26 anos. O estudo trata de averiguar a natureza desses erros interlinguais com mais profundidade, bem como as causas que levam os aprendizes de L2 a estarem suscetíveis a não encontrar estabilidade no novo sistema linguístico e, finalmente, as atitudes discentes diante do erro para levá-lo a aspectos como tolerância e fossilização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita em L2; Interlíngua; Aprendizagem.

### RESUMEN

Este trabajo busca examinar la interferencia de la lengua de partida (Español y Libras) del aprendiz en nivel avanzado en la producción escrita del portugués como segunda lengua. Para eso, revisitaremos los conceptos de

---

236      Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: odnanrece@gmail.com.

237      Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: julisantiago.jps@gmail.com.

interlengua (STERN, 1970; SELINKER, 1972; KRASHEN, 1974; BROCHADO, 2003), la Teoría del Aprendizaje Significativo (AUSUBEL, 1968), y aspectos del aprendizaje de la producción escrita en L2 por sordos e hispánicos (ALMEIDA FILHO, 2001; QUADROS e SCHMIEDT, 2006), para un análisis cualitativo y de características motivadas por las interferencias de L1 presentes en el texto de L2. El proceso de interlengua, aunque caracterizado como estagio natural de aprendizaje de segunda lengua, culmina en la generación de errores peculiares provenientes de la mezcla de las estructuras sistemáticas de los idiomas, y, en otro momento, del entrelazamiento de las dos culturas (procedentes de las L1 y L2) durante el proceso de reconocimiento y de separación de dos sistemas lingüísticos. Con el estagio interlingual inicial superado, se nota, sin embargo, aspectos lingüísticos que permanecen fosilizados en interlengua, aunque el aprendiz ya posea el nuevo sistema, comunicándose parcial y/o eficazmente en L2. Para eso, presentamos un análisis de cuatro producciones escritas en portugués como L2, cuyos autores son dos sujetos hispánicos y dos sujetos sordos, con edades entre 23-26 años. El estudio busca averiguar la naturaleza de esos errores interlinguales con más profundidad, así como las causas que llevan a los aprendices de L2 a tener susceptibilidad a no encontrar estabilidad en el nuevo sistema lingüístico y, finalmente, las actitudes discentes frente al error para llevarlo a rasgos como la tolerancia y la fosilización.

#### **PALABRAS-CLAVE: Escritura en L2; Interlengua; Aprendizaje**

---

#### **INTRODUÇÃO**

Os seres humanos, em particular, adquirem inúmeras habilidades a partir de um conjunto de estratégias que favorecem a resolução de problemas. Nesta aquisição, a instrução é um fator que permite aos aprendizes o conhecimento do objeto de estudo. Similarmente, para aquisição de uma segunda língua (L2), é de se esperar que fatores como interesse, objetivo, tempo, ambiente propício de aprendizagem proporcionem ao aprendiz uma convergência para obter um alto grau de proficiência, do contrário, podem apresentar dificuldades na aprendizagem. Neste processo, compreende-se que a língua materna exerce um papel estratégico no desenvolvimento da aprendizagem de L2, inclusive com sua interferência, podendo causar dificuldades e erros na produção dos aprendizes.

Entre línguas semelhantes como o Português e o Espanhol, a interferência é vista como um processo particular. Sobre aprendizes de Português cuja língua materna é o Espanhol, Almeida Filho (2001) afirma ocorrer o apagamento da categoria de principiantes verdadeiros por compartilharem a base de seu idioma de partida com a do idioma da língua-alvo, além de parte do léxico, permitindo-lhes iniciar a aprendizagem a partir de um nível pós-elementar. O aprendiz de Português como L2, ao dispor dos conhecimentos de uma língua com a mesma origem e com vários pontos de semelhança, poderá tornar o próprio processo de aquisição-aprendizagem mais acessível.

No entanto, o estágio de interlíngua na aprendizagem de Português por sujeitos hispano-falantes está propenso a prejudicar o processo pelo mesmo fator, o da proximidade lingüística, que aparentemente impulsiona seu desenvolvimento. Dessa forma, o aprendiz poderá não distinguir o que pertence a cada sistema, prolongando assim o período interlingual (ALMEIDA FILHO, 2001)

No que se refere aos sujeitos surdos, o processo de aquisição de uma língua oral-auditiva, remete a questões de conhecimento linguístico, cultural, social e afetivo. A aprendizagem desta modalidade de língua numa perspectiva de L2 aponta em direção à sua representação gráfica (escrita), dado ao seu impedimento sensorial auditivo. Inserida neste contexto de aprendizagem, a criança surda constrói seus caminhos e dialoga com suas descobertas de aquisição de L2, a partir do acesso e uso frequente da língua de sinais, uma das condições que efetiva o papel de primeira língua.

Este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo relativo à interferência das línguas, Espanhol e Libras, respectivamente, da comunidade colombiana e da comunidade surda brasileira, ambas como L1, na produção escrita de português como segunda língua do aprendiz em estágio avançado (dois ouvintes espanhóis e dois surdos brasileiros). Para tanto, foram selecionados quatro textos escritos em L2, com base neles, foram identificadas as características de interlíngua, estratégias de aprendizagem da produção escrita em L2 e características motivadas pela L1 presentes no texto de L2. Ressaltamos que foi feita uma seleção do material para análise, oriundo do arquivo dos pesquisadores que foram professores destes sujeitos. As reflexões construídas nesse trabalho fundamentam-se em Stern (1970), Selinker (1972), Krashen et al. (1974), Brochado (2003), Ausubel (1968) e Quadros e Schimiedt (2006).

## **1. REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA L2**

O termo interlíngua foi utilizado pela primeira vez por Selinker (1972) com o intuito de nomear o sistema intermediário configurado entre a língua de partida e a língua-alvo, ou seja, um processo de aquisição que se apresenta como um sistema que não representa a língua de partida, porém ainda não representa a língua-alvo. No entanto, essa percepção já se encontrava no discurso dos estudiosos como sendo um fator que não deve ser ignorado. Para Stern (1970), os hábitos da língua de partida refletidos na aprendizagem de L2 culminam no erro, haja vista as tentativas de transferência na formação de sentenças em L2, considerando os aspectos estruturais já conhecidos pelo aprendiz.

Krashen et al. (1974) afirmam a existência do erro por interferência da língua de partida, contudo, acrescentam que a maior parte dos erros são advindos da intralíngua ao invés da interlíngua. Sendo assim, a maioria dos aprendizes adultos adotaria estratégias que se aproximam às adotadas pelas crianças no processo de aquisição de L1, utilizando-se, por exemplo, de generalizações de regras (como ocorre na tentativa de conjugar certos tempos verbais irregulares aplicando-lhes regras de regularidade) e analogias (percepção da formação sintática e elaboração de novos elementos por comparação).

Oller e Ziahosseiny (1970) defendem a ideia de que a interferência da língua de partida pode ser maior quando os itens a serem aprendidos são similares aos itens do sistema já conhecido pelo aprendiz. Tal pensamento dialoga com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1968), na qual se afirma que conceitos aprendidos pelo sujeito interagem com conceitos similares já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que, por sua vez, terá de dispor destes conceitos para que a apreensão do novo sistema seja natural e integral. Esta teoria corrobora, então, com o postulado que rege o processo de interlíngua, ou seja, a interferência de sistemas. Nesse sentido, podemos afirmar que a interlíngua também se faz resultante de uma

interação eficaz entre o sistema linguístico da língua de partida do aprendiz em negociação com o novo sistema recebido através da L2.

Ferreira (2001) discutirá a fossilização dos erros provocados pela interlíngua que, ao chegarem em determinado estágio de aprendizagem estarão suscetíveis a fixar-se na L2 como parte do novo sistema. A propósito dos aprendizes que chegam em estágio avançado na L2 sujeitos a tal fossilização, a autora os classifica em dois tipos: aqueles que estacionam no processo de interlíngua, não buscando aperfeiçoamento através de monitoramento na produção em língua-alvo e aqueles mais exigentes que, não satisfeitos com o nível obtido, buscam aperfeiçoar a língua-alvo e depurá-la dos erros.

O discurso de proximidade entre o Português e o Espanhol costuma ser argumentado como ponto de extrema facilidade pelo falante de uma na aprendizagem da outra. Contudo, envoltos pela velocidade de aprendizagem que essa facilidade enganosa supõe, os aprendizes acabam por ignorar a existência dos limites entre os sistemas, bem como uma série de detalhes particulares que os permeiam, por exemplo: palavras cuja escrita é similar (novio – noivo; gaivota – gaviota); os falsos cognatos (rato, embarazada); uso preposicional (vou de taxi – voy en taxi); dentre outros.

Em relação às línguas sinalizadas, estas se assemelham às línguas orais, pelas características próprias das línguas, papel sociocultural e, ainda a outras necessidades psicossociais. É considerada a língua ideal na aquisição de primeira língua pelo sujeito surdo. Estas considerações remetem que as características e estágios da aquisição da língua de sinais como L1, particularmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por surdos brasileiros, são comparadas à aquisição da língua oral, no caso o português, por ouvintes brasileiros, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento linguístico e habilidades cognitivas. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006)

As dificuldades de acesso dos sujeitos surdos à língua de sinais são influenciadas pela família, escola e falta de contato com outros pares sinalizadores, fatores que fazem parte da sua realidade. Mesmo com a primeira língua adquirida tardiamente, os surdos desenvolvem habilidades linguísticas na língua oral, havendo muitos que atingem um conhecimento bastante aproximado ao de aprendizes ouvintes de L2 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.78). O estudo da interlíngua, no caso dos surdos, pode vir a contribuir, tornando mais evidente os estágios de desenvolvimento, a constatação de erros, dificuldades, fossilização, interferências de uma língua sobre a outra (BROCHADO, 2003). Estes aspectos ocorrem similarmente nos textos em português por estrangeiros e por surdos, porém, espera-se que os surdos, brasileiros, tenham uma maior competência na produção de textos em português. No entanto, há outros fatores relacionados, tais como, tempo, canal perceptual, contato, estratégias, motivação, diferenças estruturais que podem acarretar sucesso ou não na aquisição de L2 por surdos.

Brochado (2003), a partir da análise de produções escritas em L2 por surdos, caracteriza os estágios de interlíngua, afirmando que o texto desses sujeitos não é caótico ou desorganizado, mas apresenta hipóteses e regras e, aponta estratégias no processo de aprendizagem segundo os estágios de representação para a língua-alvo.

Com relação ao processo de aprendizagem da escrita em L2, este vem sendo marcado por falhas que vão desde a sua aplicação como atividade à sua avaliação enquanto produto acabado com um fim em si mesmo. Há, ainda, nas escolas, uma série de resistências, fruto do tradicionalismo ortodoxo que se utiliza dessa atividade visando apenas à correção gramatical e despreza aspectos e estratégias ali empreendidas que denotam reflexão a partir do novo conteúdo por parte do aprendiz. Com isso, cabe refletir sob que viés as práticas de ensino-aprendizagem vêm sendo orientadas e como o erro do aluno pode vir a ser um fator positivo na (re)construção do texto.

Lefrançois (2001, p. 228), no que se refere ao planejamento e produção de textos em L2, constatou que aprendizes de L2, delegam menos tempo ao planejamento, porém conseguem ajustar sua produção quanto às estratégias de progressão. Ressalta ainda que estudantes de L2 revisam mais os textos em L2 que em L1.

No ato de revisão entre escritores mais e menos experientes, Lefrançois (2001) observa que os primeiros dedicam atenção a objetivos mais globais tais como reescrever parágrafos no intuito de prezar pela qualidade e organização textual, delegando aspectos da língua a segundo plano. Já os escritores menos experientes priorizam erros de ordem superficial em detrimento de averiguar a coerência entre orações. As concepções do que seja um bom texto são diferentes entre escritores mais experientes, cujos valores estão ligados ao conteúdo, clareza, e coerência na organização, enquanto para os menos experientes, a gramática e o vocabulário são discriminados como os pontos mais relevantes.

Vemos, a partir das constatações supracitadas, as crenças regentes da produção textual e revisão que os aprendizes de L2 em estágios avançados aplicam ao lançar um olhar crítico sobre o desenvolvimento da habilidade da escrita. Trata-se de uma visão madura que propicia progressos textuais rápidos e que pode ser enfatizada durante as atividades e avaliações textuais desde os mais tenros estágios de aprendizagem de línguas.

Ademais, faz-se necessário por parte do docente, perceber o texto como um construto que abriga vivências, reflexos identitários, valorizando este conjunto de práticas sociais a fim de proporcionar um momento de reflexão cultural aos envolvidos.

## **2. UM OLHAR SOBRE OS TEXTOS ESCRITOS EM L2 POR SURDOS E HISPÂNICOS**

Os TEXTOS 1 e 2 foram produzidos por dois sujeitos que estão há dois anos em processo de aprendizagem de Português como L2. Ambos os informantes são do sexo masculino, 26 anos de idade, de nacionalidades colombiana, residentes da cidade de Barranquilla, com ensino superior completo. Os sujeitos possuem conhecimento de outra língua estrangeira (Inglês) e já tiveram contato com falantes autóctones de língua portuguesa, mas apenas o autor do TEXTO 1 esteve no Brasil na condição de residente e de estudante da referida língua por seis meses. O sujeito do TEXTO 2 nunca esteve no Brasil, tendo feito seus estudos de Português em um curso livre de idiomas na cidade de Barranquilla.

Para a produção dos referidos textos, foi solicitado aos sujeitos que redigissem, em língua portuguesa, aspectos sobre sua cidade, sem consultar dicionários ou outros materiais, fazendo uso apenas do conhecimento adquirido na língua-alvo até então. Orientamos que eles escolhessem o meio através do qual o texto seria escrito e

ambos escolheram o computador. Os dois sujeitos levaram pouco tempo para a execução total da tarefa e relataram que se sentiram desafiados a escreverem sem consultar nenhum suporte.

Os TEXTOS 3 e 4 foram produzidos pelos alunos a partir de duas atividades obrigatórias no Curso Semipresencial de Letras-Libras (turma 2006-2010) e postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), espaço reservado para cada disciplina. Os referidos textos foram selecionados aleatoriamente e copiados em formato de arquivo *Word*, observando-se os critérios de produção por alunos surdos, escritos em português e ausência de gravuras. Especificamente, o TEXTO 3 foi produzido por um surdo, 23 anos de idade, cearense, não-oralizado, fluente em Libras, filho de pais ouvintes. O referido texto é resultado de uma atividade de resumo sobre um trecho do texto-base da Disciplina de Linguística Aplicada (2007). Já o TEXTO 4 foi produzido por uma surda, 25 anos de idade, pernambucana, oralizada, fluente em Libras, filha de pais ouvintes. O texto é um resumo de um trecho do texto-base da Disciplina de Aquisição da Linguagem (2006).

Salientamos que os trechos em **negrito** dos quatro textos foram selecionados pelos autores, que serviram de base para análise e discussão, segundo o objetivo deste trabalho.

#### TEXTO 1

Barranquilla e uma **ciudad** que fica em colombia, no norte do pais, na costa caribe, ela e uma das maiores **ciudades** do pais, a **ciudad** fica do lado **de o** rio magdalena, o maior rio do pais, e muito perto do mar caribe, no oceano atlantico, a barranquilla tem um porto que e muito importante pelo carater industrial e portuario da **ciudade**.

Barranquilla alem **de isso** tem uma configuracao cultural muito importante, pelas diferentes **corrientes** migratorias que chegaram la, em diferentes tempos, isso faz que a **ciudade** tenha caracteristicas cosmopolitas e uma diversidade e riqueza cultural maior que outras no pais, tambem não tem muita discriminacao e a gente e muito aberta as diferencias e a diferentes tipos de pessoas, **a os extranjeros** etc.

A ciudade tem um **team de football** que e o junior do barranquilla, muito **conocido** e bom e tem carnavales muito importantes na Colombia e no mundo, o carnaval de barranquilla que e um das mostras culturales mais importantes e emblematicas da **ciudade**, a **ciudade** tem muitos nomes como: porta de ora da colombia, pelo fato que muitas coisas chegaram ao pais pelo porto pela primera ves como os **autos** e avioes tambem a arenosa pelo fato de que a areia do mar chega a toda a ciudade pelos ventos fortes, Barranquilla e uma ciudade muito bonita e boa pra **vivir**, a gente e muito amavel e aberta, eu gosto da minha **ciudade** e tenho muita saudade dela.

#### TEXTO 2

Minha cidade barranquilla tambem conhecida como a “qurramba” tambem a porta de ouro da colombia!, uma cidade que **crece** tempo todo, **patrimonio** da cultura colombiana com o seu carnaval **cuatro días** cheios de música, dança, cores y muita **alegría**, a gastronomía marca pessoal da regioa na colombia, com o seu prato típico de **pescado** frito, arroz de coco e patacoes, tambem a típica “butifarra” gostosa mesma com limao bastante, nao pode terminar o recorrido pela culinaria sem mais um doce de coco **apetecido** pela comunidade em geral a “cocada”

Pessoal tem nehum problema em vir à colombia, o único problema è que voce nao vai querer ir mais daqui nao, minha cidade barranquilla gente **calida**, alegre, amavel cidade que ve com vontade o futuro sem jogar suas raízes afora, sempre tendo presente sua cultura, cantores, jogadores de futebol reconhecidos no mundo sao parte da mina cidade: shakira, teofilo Gutiérrez e outros.

### TEXTO 3

Li o TEXTO de Gesser 2006, explica o que sobre a língua materna, a aquisição de L2 da criança não tem interferência de erros da L1, muitas crianças já podem aprender L1 com a Libras e L2 o português, por isso depende do momento, da família surda ou ouvinte fluente na Libras. Sobre a relação de entre português e Libras, **eles ouvintes aprender Libras L2, quem profissional professor ensinar é surdo**, minha impressão como ouvinte aprendeu já a Libras, eles ouvintes pensavam o que? **Libras também português mesma coisa nada comparar, mas perceber tem 2 línguas distintas (diferente)**, descobrir impressionar como professor surdo tem habilidade de explicar ensinar Libras e conhece o português, para ouvinte é já aprende sua L1 português e tentar Libras como L2, isso é Bilinguismo, **2 língua dentro um só indivíduo**. Um ouvinte falou que da tendência usar sinalizar o português, não concordo, não dar certo português sinalizado **não tem sentido porque a estrutura é diferente de Libras**. Por isso confunde aprendendo Libras utilizando a escrita de português mas é na base de L1.

### TEXTO 4

A minha realização da pesquisa com a teoria entre Vygotsky e Bakhtin. Esse objetivo com a base oral e escrita que foram produzidos pelos autores com **o texto fácil para acordar os interesses ao leitor**. As idéias de Vygotsky e Bakhtin que aprenderam as pesquisas da educação. A proposta de Vygotsky é uma visão de linguagem da formação da consciência do indivíduo; A outra proposta de Bakhtin é o que trata pelos professores da língua portuguesa e por alfabetizados. Tudo isso para mostrar o desenvolvimento acadêmico que começou a estudar bastante e criar os profissionais do ensino. A educação pode mudar psicologicamente como social e cultural **que vive pela educação observadora que se muda**. As possibilidades de conhecimentos como a lingüística que questiona os estudos da teoria sócio-histórica atual para os países. O objetivo da pesquisa com a base de texto entre Vygotsky e Bakhtin foram possuído para **fazer o trabalho em relação dialógica entre psicologia e na educação que ajuda a entender o conhecimento**. O processo dos autores que resultaram a própria compreensão das teorias para espalhar o conhecimento que ela se aponta pela divulgação através do ensino e valorizar os profissionais da educação.

Tomando por base os pressupostos teóricos sobre interlíngua e produção escrita em L2 aos quais nos referimos neste artigo, elaboramos três categorias que contemplaram os grifos que acreditamos serem provenientes da interferência da língua de partida na língua-alvo presentes nos textos, quais sejam: a) com Parcial Interferência; b) em Negociação; c) com Total Interferência.

Ressaltamos que nos TEXTOS 1 e 2, as análises foram realizadas a partir de parâmetros morfológicos, enquanto que os TEXTOS 3 e 4 partiram de análise no tocante ao parâmetro sintático e semântico. Estas diferenças são decorrentes de que nos primeiros, os textos estão escritos na mesma modalidade de língua, ao passo que nas últimas análises a língua de partida é uma língua de modalidade visuoespacial e que os textos estão escritos numa modalidade oral-auditiva e de escrita alfabética.

Denominamos de Parcial Interferência, aquela categoria cuja grafia e sentença estão adequadas graficamente ao sistema da língua-alvo, porém a estrutura permanece com traços da língua de partida ou vice-versa. No TEXTO 1, encontramos exemplos desta categoria, quanto à construção preposição-artigo *a+os; de+o* e a construção preposição-pronome demonstrativo, *de+isso*. Observamos nestes exemplos, estruturas similares que ocorrem com a língua de partida, ou seja, construções de preposição-artigo e preposição-pronome possessivo são falados e escritos isoladamente (de la; a los; de eso) e não há predominância de casos de contração como em Português (do; aos; disso)<sup>239</sup>. Entretanto, percebe-se que o sujeito reconhece a grafia tanto da preposição como do artigo e do pronome em língua portuguesa, não havendo, nesse ponto, interferência da escrita em Espanhol.

239 Em Espanhol encontramos apenas dois casos de contração entre preposição e artigo definido que são: *del e al*.

A interferência então, se limitou à forma como está estruturado. No TEXTO 3, a sentença “quem profissional professor ensinar é surdo”, a presença indireta de uma interrogação através do uso do pronome interrogativo *quem*, cuja resposta é *professor surdo*. Na língua de partida, esta interrogação seguida de uma resposta apresenta ideia de ênfase. No TEXTO 4, a sentença *que vive pela educação observadora que se muda*, o termo *vive* traz o sentido de presença, pois é o mesmo sinal para viver, vida, estar presente. Sintaticamente, esta frase é inadequada na estrutura da língua-alvo, porém a língua de partida explicita uma construção tipo tópico-comentário.

A segunda categoria, Em Negociação, é caracterizada por haver, no mesmo texto, duas ou mais formas de escrita da mesma palavra ou, ainda, acréscimo de palavras a fim de tornar a sentença mais compreensível. Dessa forma, encontramos a palavra *cidade*, por exemplo, é encontrada no TEXTO 1 escrita de três maneiras distintas: *ciudad*, *ciudade* e no plural *ciudades*; Vemos também a presença da combinação preposição–artigo definido caracterizado em língua portuguesa por sua contração (de + o: do), que, ora aparece, no TEXTO 1, grafado sob Parcial Interferência (*de o*), e em outros momentos aparece totalmente de acordo com a grafia do sistema da língua-alvo (*do*). Com relação ao TEXTO 2, encontramos a conjunção aditiva *y* do Espanhol, usada no texto intercaladamente à conjunção *e* do Português. A ocorrência dessa multiplicidade de grafias para o mesmo termo revela uma tentativa de negociação entre os sistemas. Percebeu-se ainda a grande presença de palavras que, assim como *ciudad*, apresentam diferenças mínimas na grafia entre o Português e o Espanhol, tais como: *diferencia*, *corrientes*, *conocido*, *extranjero*, *vivir*, encontradas no TEXTO 1 e, no TEXTO 2, palavras como *crece*, *cuatro*, *patrimonio*, *gastronomía*, *alegría* e *días*. Como podemos constatar, tais palavras possuem a grafia similar, diferindo em acentuação ou alguma letra, mas são palavras existentes em ambos os sistemas com o mesmo significado. Estes termos poderão acarretar um menor índice de fossilização, por tenderem à transição, ora com a grafia da língua-alvo, ora com a grafia da língua de partida, ora como um híbrido entre os sistemas. No TEXTO 3, a frase *Libras também português mesma coisa nada comparar, mas perceber tem 2 línguas distintas (diferente) e não tem sentido porque a estrutura é diferente de Libras*, ocorre, inicialmente a presença, ora da conjunção *también* em substituição a *e*, ora da conjunção *e* que não há um sinal na Libras, portanto em negociação. Percebe-se uma predominância de termos sinônimos como em *distintas* e *diferente* ou *mesma coisa* e *nada comparar*, que a autora está em processo de negociação nos dois sistemas e decide por registrar os dois termos sem uma preocupação com a estrutura sintática e de síntese na língua-alvo, e às vezes opta por um só termo, como no caso da segunda frase para o termo *diferente*. No TEXTO 4, a frase *o texto fácil para acordar os interesses ao leitor* também se apresentam sentidos semelhantes na língua de partida, em *acordar* e *interesse*, pois o sinal para ambos são realizados na região da face, mais especificamente à frente aos olhos do sinalizador.

As observações acerca da grafia podem ser estendidas também para o contexto do significado e da construção sintática da sentença, pois os termos se repetem e se negociam na transferência da Libras para a língua portuguesa e em todas as consequentes interferências de uma sobre a outra.

A terceira classificação, Total Interferência, caracteriza-se pela presença de palavras e expressões que não pertencem ao sistema da língua-alvo e que, no entanto, são totalmente incorporadas a ele. Esses itens podem guardar menos semelhanças com os itens correspondentes (fonética ou graficamente) na língua de partida – no caso, o Espanhol – sendo usados de forma absoluta nos textos como se integrassem o novo sistema (da língua



portuguesa). Dessa forma, classificamos as ocorrências no TEXTO 1 em *autos* (por *carros*), e a expressão com interferência de outra L2 (Inglês) *team de football*. No TEXTO 2 aparecem incorporados os itens *pescado*, *apetecido* e *calida*. Percebeu-se que estes itens não traziam aspas ou qualquer indicativo que demarcasse os estrangeirismos ali utilizados, característica que revelaria consciência do aprendiz estar se utilizando de um item pertencente a outro sistema que não o da língua-alvo. Não obstante, para afirmar que esses itens estão realmente fossilizados no sistema da língua-alvo do aprendiz seria necessária uma amostra mais relevante numericamente.

Por outro lado, a reflexão acima não se aplica neste estágio de conhecimento de língua portuguesa pelos surdos, visto que as palavras são representadas através da soletração manual, utilizando-se do alfabeto manual que é uma correspondência das letras através das configurações de mão do sinalizador. A análise, aqui apresentada, refere-se à Interferência da estrutura predominantemente sintático-semântica da Libras sobre a produção em língua portuguesa.

Ao analisar os TEXTOS 3 e 4, percebe-se uma maior interferência da estrutura da língua de partida daquele texto em detrimento a este. Há vários fatores que concorrem para esta manifestação, uma delas é o nível e grau de contato e de abordagens diferentes que os autores apresentam no seu processo de escolarização com a língua-alvo. O que se observa é que há uma maior proximidade com as regras gramaticais e estruturais no TEXTO 4 em relação ao TEXTO 3. Para o leitor de língua portuguesa, percebem-se algumas características diferentes e inadequadas, de estágios de interlíngua, tais como, pontuação inadequada ou ausente, uso de artigos e de preposições, às vezes ausentes, outras vezes inadequados, pouco uso de conjunção e de outros conectivos, de termos de ligação entre os parágrafos, dentre outros (BROCHADO, 2003). Dessa forma, queremos destacar, por exemplo, a frase do TEXTO 3, *eles ouvintes aprender Libras L2*, e do TEXTO 4, *fazer o trabalho em relação dialógica entre psicologia e na educação que ajuda a entender o conhecimento*. Estas sentenças, portanto, revelam a estrutura da língua de partida sobre a escrita e que deve ser analisado com uma maior profundidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os textos, aqui analisados, são de sujeitos com um bom domínio da língua-alvo. Apesar de serem brasileiros, os surdos mantêm uma relação de L2 com a língua portuguesa na mesma proporção que os sujeitos ouvintes colombianos.

Em relação aos autores deste trabalho, um pesquisador apresenta fluência na Libras enquanto que o outro no Espanhol. Acreditamos que isto colaborou, como um dos fatores, a fim de que as análises fossem vistas com um olhar mais criterioso, sobretudo quando estiveram envolvidos dois pares de sistemas linguísticos, quais sejam, Espanhol-Português e Libras-Português.

A discussão sobre a modalidade de língua, no caso, da visuoespacial para oral-auditiva foi outro aspecto que influenciou nas análises. Dessa forma, conseguimos ampliá-las à luz dos parâmetros sintáticos e semânticos, e, assim, identificar as interferências desta língua de partida para a língua-alvo nos textos escritos. Ao compararmos os quatro textos, os TEXTOS 1 e 2 escritos por colombianos se aproximam mais da estrutura da língua-alvo do que os TEXTOS 3 e 4 escritos por surdos brasileiros, trazendo marcas mais próximas da língua

portuguesa. Parece-nos uma contradição, mas o estudo revelou que não é o fator da região geográfica, mas as especificidades da língua, por exemplo, a sua modalidade que se tornou significativa nestes casos, mesmo considerando que os quatro sujeitos tenham clareza da presença e das particularidades da língua-alvo.

Além disso, acreditamos que as categorias usadas nesta análise podem auxiliar o docente de língua-alvo a detectar a natureza e o grau de interferência que a língua de partida exerce sobre ela e, a partir daí, elaborar estratégias e atividades cujo foco esteja voltado ao tratamento proveitoso das ocorrências entre sistemas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas*. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

AUSUBEL, D. *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova York: Hort, Rinehart and Winston Inc, 1968.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431f. Tese (doutorado em linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

FERREIRA, I.A. *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la*. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KRASHEN et. al. *Is there a natural sequence in adult second language learning?* In: *Language Learning*, n. 24, 1974. P.235- 243.

LEFRANÇOIS, P. *Le point sur les transferts en l-écriture em langue seconde*. In: *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n.2, dec. 2001.

OLLER, J. W., ZIAHOSSSENY, S.M. *The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling errors*. In: *Language Learning*, v.20, 1970.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, x.3, 1972.

STERN, H.H. *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.